

Hippel, Aiga von

Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 248-267. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)



Quellenangabe/ Reference:

Hippel, Aiga von: Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung - In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 248-267 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70974 - DOI: 10.25656/01:7097

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70974>

<https://doi.org/10.25656/01:7097>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung	7
--	---

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive	9
---	---

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit	40
--	----

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen	60
--	----

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrrerausbildung für die Sekundarstufe I	77
---	----

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem- stellungen der Sozialen Arbeit	104
--	-----

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung	122
--	-----

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung	138
---	-----

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld?	153
--	-----

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL	167
---	-----

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop)	184
---	-----

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen	202
--	-----

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken	225
---	-----

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung	248
--	-----

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion	268
---	-----

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung

1. Ziel des Beitrags, Begriffsklärung und Überblick

Der vorliegende Beitrag will gemeinsame, aber auch unterschiedliche Themen bezüglich Fortbildung in den verschiedenen pädagogischen Berufen deutlich machen. Er ist damit in der vergleichenden pädagogischen Professionsforschung verankert, da es sinnvoll ist, die unterschiedlichen pädagogischen Professionalisierungsdiskurse zu verzahnen (vgl. auch Thole, 2010). Bei der Betrachtung der pädagogischen Felder und der Rekonstruktion eines (pädagogisch-)professionellen Handlungsmodus kann man zum einen das Besondere des jeweiligen pädagogischen Feldes differenziert darstellen und zum anderen das Gemeinsame pädagogischer Praxis suchen (vgl. Dewe, 1998). Im Folgenden soll Fortbildung für die pädagogisch Tätigen in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung im Fokus stehen, dabei ist die Datenlage nicht in allen Bereichen gleich ausführlich.¹ Der Vergleich zeigt – bei unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – ähnliche, aber unterschiedlich akzentuierte, zentrale Themen auf und kann Aspekte, Entwicklungen und Forschungsergebnisse in einzelnen pädagogischen Bereichen aufzeigen, die für die anderen relevant sein können. Im Beitrag steht das formal organisierte Lernen im Vordergrund, gleichwohl kommt dem informellen Lernen eine wichtige Bedeutung zu. Man kann davon ausgehen, dass beispielsweise bei den in der Weiterbildung Tätigen Selbststudienmaterialien und Ratgeberliteratur auf eine größere Resonanz als formal organisierte Fortbildungen stoßen (vgl. Schrader, 2010a). Das informelle Lernen spielt auch eine wichtige Rolle bei der Frage, wie Arbeitsplätze so lernförderlich gestaltet werden können, dass sie die Entwicklung von Kompetenzen fördern können (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2004).

Begrifflich wird im Beitrag „Fortbildung“ statt „Weiterbildung“ benutzt, um deutlich zu machen, dass es um die berufliche Fortbildung der pädagogisch Tätigen geht und nicht um ihre allgemeine Weiterbildungsbeteiligung. Im frühpädagogischen Bereich und in der Weiterbildung werden beide Begriffe benutzt. Im schulischen Bereich wird strikter zwischen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung unterschieden. Lehrerfortbildung meint die Aktualisierung der einmal erworbenen Lehrbefähigung, Lehrerweiterbildung bezieht sich auf die nachträgliche Erweiterung der erworbenen Qualifikationen,

¹ Es gibt wenige empirische Erkenntnisse zu Fortbildung für sozialpädagogisch Berufstätige und im Speziellen für Kinder- und JugendarbeiterInnen (vgl. Thole, 2005b).

z.B. auf die Lehrbefähigung in einem weiteren Fach oder auf eine Zusatzqualifikation (vgl. Kolbeck, 1991).

Der Beitrag beginnt mit einem Überblick über Begründungen für Fortbildung (Punkt 2), erläutert den strukturellen Rahmen von Fortbildung für pädagogisch Tätige (Punkt 3) und geht dann auf die Angebotsseite (Punkt 4) und die Nachfrageseite (Punkt 5) ein. Abschließend wird die Wirksamkeit von Fortbildungen diskutiert (Punkt 6) und ein Ausblick auf mögliche Implikationen für Praxis und Forschung gegeben (Punkt 7).

2. Begründungen für Fortbildung

Berufs-/praxisbegleitendes Lernen der pädagogisch Tätigen ist notwendig, da Kenntnisse aus der grundständigen Ausbildung veraltet sein können und daher ergänzt und aktualisiert werden müssen (vgl. Kolbeck, 1991). „Berufs“langes Lernen kann auch dazu dienen, eine stärkere Spezialisierung vorzunehmen sowie Burn-out zu verhindern (vgl. Thole, 2005b). Zweckbestimmungen lebenslangen wie berufsbegleitenden Lernens sind damit, erreichte Qualifikationen kumulativ weiterzuführen, Versäumtes nachzuholen sowie Überholtes zu ersetzen (vgl. Heid, 2000). Eine weitere Zielsetzung von beruflicher Fortbildung kann auch die Flankierung der Umsetzung von Bildungsreformen sein (vgl. OECD, 2006) (s.a. Punkt 2.2). Auch Umstrukturierungen in der grundständigen Ausbildung und damit Veränderungen im Qualifikationsgefüge – wie z.B. aktuell im frühpädagogischen Bereich – machen Fortbildung der bereits berufstätigen Fachkräfte erforderlich, da die Ausbildungsreform erst in mehreren Jahren greifen wird (vgl. Rabe-Kleberg, 2008).

Die Ausformung beruflicher Expertise ist ein mehrjähriger Prozess (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010) und nicht mit der grundständigen Ausbildung abgeschlossen. Ein Studium ist kein Garant für eine qualifizierte berufliche Karriere, „wissenschaftliche und alltagspraktische Wissensbestände [sind] nur situations- und fallbezogen zu stimulieren und zu überdenken (...). Der eigentliche Professionalisierungsprozess kann erst in der beruflichen Praxis gelingen“ (Thole, 2005a, S. 210).

Fortbildung für pädagogisch Tätige lässt sich insbesondere aus zwei verschiedenen Perspektiven begründen: professionstheoretische Begründungen sowie Begründungsmuster aufgrund von gestiegenen Anforderungen. Dabei gibt es inhaltliche Verknüpfungen der beiden Perspektiven, wenn sich beispielsweise in veränderten Herausforderungen – auf die mit Fortbildung reagiert werden kann – Widerspruchskonstellationen spiegeln, in denen die professionellen Antinomien spezifisch konturiert werden.

2.1 Professionstheoretische Begründungen

Es lassen sich zwei Perspektiven von Professionstheorien unterscheiden (vgl. Schmidt, 2008). Dies sind zum einen Konzepte, die auf dem strukturfunktionalistischen Paradigma beruhen und aufgrund von gesamtgesellschaftlich zentralen Funktionen auf ge-

meinsame (ideal)typische Merkmale einer Profession schließen. Zum anderen gibt es Ansätze, die das Handeln der Professionellen als durch strukturelle Zwänge charakterisierte Interaktionskomplexe begreifen und die innere Logik professionellen Handelns untersuchen.

Unter einem merkmalsorientierten professionstheoretischen Blick kann kontinuierliche Fortbildung neben anderen Charakteristika als ein Professionsmerkmal gesehen werden (vgl. Dobischat, Fischell & Rosendahl, 2010, S. 165) und ihre Förderung den Prozess der Professionalisierung begleiten (vgl. Nittel, 2000). Dabei zeigt sich pädagogische Professionalität nur eingeschränkt in formalen Qualifikationszertifikaten (vgl. Thole, 2010). Zertifikate allein lassen nicht auf professionelles Handeln rückschließen. Um einen Beruf als Profession auszuweisen, ist eine spezialisierte und theoretisch fundierte wissenschaftliche Ausbildung notwendig (vgl. Combe & Helsper, 1996), die mit einer gewissen Exklusivität des Wissens einhergeht (vgl. Helsper, 2007; Goode, 1972). Der Status des Professionellen ist durch kontinuierliche Kompetenzentwicklung und systematische Fortbildung aufrechtzuerhalten, um das exklusive Wissen auf aktuellem Stand halten zu können.

Auch über die zweite professionstheoretische Perspektive lassen sich Fortbildungen als notwendig begründen. So erfordert die Struktur professionellen Handelns ein reflektiertes Handeln in Antinomien und Widerspruchskonstellationen (vgl. Helsper, 2002). Der Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen sollte zwar Teil der grundständigen Ausbildung sein, er erfährt jedoch während der Berufstätigkeit eine neue Aktualität, Dringlichkeit und Konkretisierung, die Fortbildung sinnvoll erscheinen lässt. Fortbildungen sollten es ermöglichen, Einstellungen, Werthaltungen und Wissen (als kriterienorientierte Sichtweise) zu entwickeln, mit denen es möglich ist in der Berufspraxis mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen umzugehen (strukturelle Logik professionellen Handelns).

Kernthema der Professionalisierungsdiskurse ist auch das Problem des Transfers von wissenschaftlichem in praxisbezogenes Wissen (vgl. Thole & Pothmann, 2008). Nach Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) ist professionelles Wissen „als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungsdruck unterliegt“ (S. 81) zu sehen. Dies verweist auf die Antinomie von Entscheidung und Begründung (vgl. Helsper, 2002). Transfer- und Transformationsprozesse von Wissensbeständen in die Praxis sollen durch Fortbildungen gefördert werden, gleichzeitig bleibt jedoch offen, ob diese Professionalisierungsbemühungen tatsächlich die gewünschten Wirkungen entfalten (vgl. Thole & Pothmann, 2008) (s.a. Punkt 6).

Differenztheoretisch lassen sich die Begriffe Professionalität (Handlungsebene), Profession (Strukturebene) und Professionalisierung (Prozessebene) unterscheiden (vgl. Nittel, 2000). Dies macht deutlich, dass die Begriffe zwar zusammenhängen, jedoch auch getrennt zu analysieren sind. Professionalität wird als „gekonnte Beruflichkeit“, als „Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit“ beschrieben (Nittel, 2000, S. 15). Nittel (2005) spricht in diesem Zusammenhang von der „individuellen Professionalisie-

rung“ (S. 71) als Entwicklung von pädagogischer Professionalität und grenzt diese von kollektiven Denkansätzen zur Verberuflichung ab. Fortbildung der pädagogisch Tätigen zielt auf die Förderung von Professionalität und kann Teil von Professionalisierungsbestrebungen sein (s.o.). Damit lässt sich Professionalisierung als zweidimensionaler Prozess beschreiben: zum einen geht es um die Befähigung der pädagogischen Akteure zu professionellem Handeln, zum anderen um die Gestaltung der Rahmenbedingungen, damit professionelles Handeln möglich ist (vgl. Ziep, 1990). Dies lässt sich mit der Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen verknüpfen.

In den letzten Jahren liegt der Schwerpunkt auf Fragen der Professionalität: „it is much more important that adult educators be professional than it is that the occupation should be regarded as a profession“ (Jarvis, 2006, S. 297). Dabei wird Professionalität seit den 1990er Jahren verstärkt im Kontext von Qualität diskutiert (vgl. Gieseke, 1997).

2.2 *Veränderte Anforderungen*

International (vgl. Alpine, 2008) und national stellt die Förderung der Qualität von Bildung ein wichtiges Ziel dar, dazu gehört die Fortbildung des pädagogischen Personals: es geht um die Förderung des lebenslangen Lernens der AdressatInnen und die Vernetzung der „lifelong learning workforce“ (vgl. Schuller & Watson, 2009). Die Qualifikation der pädagogisch Tätigen prägt die Qualität des Angebots (vgl. Kraft, Seitter & Kollwe, 2009; Harteis & Prenzel, 1998), auch aus Sicht der AdressatInnen und Teilnehmenden (vgl. von Hippel, Reich & Tippelt, 2008).

Durch knappere öffentliche Mittel und die Zunahme international vergleichender Bildungsberichterstattung werden die Erwartungen an Effektivität und Effizienz der Bildungsbereiche größer, damit steigen auch die Anforderungen an die Qualifikation der pädagogisch Tätigen. Die Fortbildung des pädagogischen Personals wird als Erfolgsfaktor gesehen. Bei PISA erfolgreiche Länder zeichnen sich im Schulbereich u.a. dadurch aus, dass Fortbildung selbstverständlich und kontinuierlich erfolgt, z.T. in den Ferien, Voraussetzung für Aufstieg und Gehaltsverbesserungen ist und verknüpft wird mit Mentoringprogrammen für JunglehrerInnen sowie Weiterbildungen des Leitungspersonals (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003). Dezentrale Finanzierungsmodelle und eine damit einhergehende größere Autonomie der einzelnen Bildungsinstitution stellen erhöhte Anforderungen an das Leitungspersonal (vgl. von Hippel, 2010).

SchulleiterInnen sind oftmals nicht für die größere Verantwortung und Managementanforderungen qualifiziert, sondern müssen in Fortbildungen darauf erst vorbereitet werden (vgl. Dohmen, 2005). Während in den 1990er Jahren Lehrer-Fortbildung unter didaktischen und organisatorischen Aspekten diskutiert wurde, stehen in den darauf folgenden Jahren Themen wie Schulautonomie, Qualitätsevaluation und Bildungsstandards im Fokus (vgl. Altrichter, 2010). Lehrer-Fortbildung wird dabei weniger „als Hilfe zu einer allgemeinen Höherqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern und als Instanz des Teacher Empowerments, sondern als „intermediäres Unterstützungssystem“

für die angezielten Veränderungen der Systemsteuerung gefordert“ (Altrichter, 2010, S. 26). Die Professionalität der LehrerInnen gewann durch Gutachten zur Lehrerbildung und die PISA-Studien an Bedeutung (vgl. Hildebrandt, 2008), die auf die veränderten Anforderungen an LehrerInnen (z.B. Umgang mit sozialer, kultureller, sprachlicher Heterogenität; Rechenschaftslegung) verweisen (vgl. OECD, 2006).

Im frühpädagogischen Bereich sind die Erwartungen an die pädagogischen und organisationsbezogenen Aufgaben, u.a. durch die veränderten Lebenswelten der Kinder und die Stärkung des Bildungsauftrags, gestiegen (vgl. Oberhuemer, 2009b) und stellen neue Anforderungen an die Aus- und Fortbildung (vgl. Stockfisch, Stricker & Meyer, 2008). Insgesamt wird in diesem Bereich davon ausgegangen, dass die Anforderungen in Zukunft noch steigen werden (vgl. Speth, 2010, S. 128; vgl. auch den Beitrag von Becker-Stoll & Wildgruber in diesem Band).

In der Weiterbildung (vor allem der öffentlich mitfinanzierten) sehen sich die pädagogischen Akteure insbesondere vor der Herausforderung, bei knappen öffentlichen Zuschüssen weiterhin mehr, benachteiligte und heterogene Zielgruppen zu erreichen. Diese Herausforderungen spiegeln sich in ihren Fortbildungsinteressen zur Zielgruppenerreichung, Drittmittelakquise und Projektmanagement (vgl. von Hippel & Tippelt, 2009).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in allen drei hier ausgewählten pädagogischen Bereichen Professionalität und Qualität integriert diskutiert werden und die Anforderungen an Effektivität und Effizienz steigen.

3. Struktureller Rahmen

Im Folgenden wird auf das Recht auf und die Pflicht zur Fortbildung, auf den Bezug von Aus- und Fortbildung sowie auf das Thema der Durchlässigkeit eingegangen.

3.1 *Recht und Pflicht zur Fortbildung*

In allen pädagogischen Bereichen wird kontrovers über das Recht auf und die Pflicht zur Fortbildung diskutiert. Ein Recht auf Fortbildung ist bereichsbezogen, regional und organisationsintern unterschiedlich geregelt, es kann sich auf zeitliche und finanzielle Ressourcen beziehen, z.B. auf den Anspruch auf Bildungsurlaub oder Fortbildung während der Arbeitszeit (vgl. OECD, 2006).

Bislang sind im frühpädagogischen Bereich Fortbildungen nicht verpflichtend. Es gibt nur für Teilbereiche oder bezogen auf einzelne Aufgabenfelder Verordnungen, z.B. in der Sprachförderung oder zur Umsetzung der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder, die mehr oder weniger verbindlich Fortbildungsinhalte festlegen.

Eine Verpflichtung zur Lehrerfortbildung gibt es in einigen Bundesländern, meist ist es jedoch eine Soll-Vorschrift. International zeigt sich bei der Lehrerfortbildung ein heterogenes Bild in Bezug auf eine Teilnahmepflicht (vgl. OECD, 2006).

In der Weiterbildung werden spezifische Qualifikationen/Fortbildungen in bestimmten Bereichen, wie z.B. Gesundheitskurse mit Erstattung durch die Krankenkassen und Integrationskurse, vorausgesetzt.

3.2 *Bezug von Aus- und Fortbildung*

In allen pädagogischen Berufen wird gefordert, in der grundständigen Ausbildung die Basis für berufsbegleitendes Weiterlernen zu legen sowie Aus- und Fortbildung stärker aufeinander zu beziehen und als ein Ganzes zu sehen.

Für den frühpädagogischen und schulischen Bereich existieren Qualitätsstandards und Kompetenzbeschreibungen, wohingegen in der Weiterbildung prinzipiell jeder tätig sein kann. Der Zugang zur Tätigkeit in einer Schule ist am stärksten staatlich durch ein Hochschulstudium geregelt. Die Heterogenität der Zugangswege ist im frühpädagogischen Bereich und der Weiterbildung deutlich größer. Dabei bezieht sich im frühpädagogischen Bereich die Heterogenität insbesondere auf die Art der Abschlüsse in einem pädagogischen Beruf (zwei Drittel des Personals in Kindertageseinrichtungen machen die an Fachschulen ausgebildeten ErzieherInnen aus, zweitgrößte Gruppe sind mit ca. 16% die geringer qualifizierten KinderpflegerInnen, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008), in der Weiterbildung kommen dazu noch eine fachliche Heterogenität der Abschlüsse sowie unterschiedliche Rollenprofile (u.a. planend-disponierende Mitarbeiter und lehrende, meist freie Mitarbeiter).

Im frühpädagogischen Bereich wird diskutiert, wie die Fülle unterschiedlicher Fortbildungsangebote stärker vernetzt werden kann. In diesem Bereich spielen Fragen der Anerkennung von Fortbildungsbesuchen für eine Hochschulzugangsberechtigung eine große Rolle. Ebenso wird diskutiert, wie bislang niedriger Qualifizierte durch Fortbildung nachqualifiziert werden können. Durch den Bologna-Prozess entstehen insbesondere in diesem Feld neue grundständige BA-Studiengänge, insgesamt aber auch durch weiterbildende Master allgemein neue Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige.

In der Lehrerbildung wird gefordert, die einzelnen Phasen von der ersten (universitäre Ausbildung), über die zweite (Vorbereitungsdienst) bis zur dritten (Fort- und Weiterbildung) stärker zu verknüpfen (vgl. Kolbeck, 1991). So sind für die zweite und dritte Phase bislang meistens unterschiedliche Institutionen zuständig (vgl. Kolbeck, 1991). Die Lehrerentwicklung sollte als Kontinuum betrachtet werden, um ein kohärentes Aus- und Weiterbildungssystem zu etablieren (vgl. OECD, 2006), es sollte ein phasenübergreifendes Gesamtkonzept bestehen (vgl. Müller et al., 2010).

Besondere Ausbildungswege weisen Quer- und Seiteneinsteiger in den Schuldienst auf. In den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), in denen z.T. Lehrermangel besteht, werden Hochschulabsolventen aus diesen Bereichen berufsbegleitend in den Studienseminaren in Pädagogik und Didaktik nachqualifiziert.

In der Weiterbildung gibt es zwar unterschiedliche Kompetenzprofile, jedoch keine verbindlichen Kompetenzbeschreibungen, so dass auch die Entwicklung von Kompetenzen empirisch schwer zu erfassen ist (vgl. Schrader, 2010a). Beim Weiterbildungsperso-

nal wird weniger die Abstimmung von Aus- und Fortbildung diskutiert, sondern vor allem eine (Nach-)Qualifizierung im pädagogisch-didaktischen Bereich. Mehr und mehr rücken jedoch auch die jeweiligen fachlichen Fortbildungen ins Blickfeld. Der Entwurf eines Referenzmodells für Fortbildung der WeiterbildnerInnen (vgl. Kraft et al., 2009) zielt damit auch vor allem auf diejenigen, die keinen einschlägigen (erwachsenen-)pädagogischen Studiengang absolviert haben. Es sieht als obligatorische Mindestanforderung ein Grundzertifikat an (das auch über die Anerkennung formal und informell erworbener Kompetenzen erworben werden kann), sowie kontinuierliche Fortbildungszertifikate, die individuelle Schwerpunktsetzungen erlauben. Die unterschiedlichen Zertifikatsstufen sollten an Gehaltsstufen gekoppelt sein und damit Anreize für Fortbildung geben. Gleichzeitig sind die Stufen anschlussfähig für den europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen. Die Umsetzung in die Praxis steht aufgrund verschiedener Fragen (Entgeltstaffelung? trägerübergreifender Konsens? Anerkennungsstelle?) jedoch noch aus.

3.3 *Durchlässigkeit*

Im frühpädagogischen Bereich und in der Weiterbildung – zwei Bereiche, die im Vergleich zur Schule durch eine deutlich höhere Heterogenität der vorhandenen Abschlüsse geprägt sind (s.o.) – wird das Thema Durchlässigkeit im Kontext von Fortbildungen – angeregt durch den Bologna-Prozess sowie den europäischen/nationalen Qualifikationsrahmen – diskutiert.

Man kann verschiedene Formen der Durchlässigkeit unterscheiden. Vertikale Durchlässigkeit bezieht sich auf die Möglichkeit der Anrechnung von Leistungen zwischen Bildungsebenen (z.B. zwischen Ausbildung und Studium und umgekehrt), horizontale meint die Anrechnung von Leistungen zwischen Institutionen derselben Ebene (z.B. zwischen verschiedenen Hochschulen). Eine individuelle Durchlässigkeit ist dann gegeben, wenn formal oder informell erworbene Kompetenzen beispielsweise in Portfolio-Verfahren angerechnet werden (vgl. Henschel & Eylert, 2008). Für Erzieherinnen und Erzieher, aber auch für WeiterbildnerInnen mit einem Berufsabschluss, bedeutet Durchlässigkeit insbesondere die Möglichkeit über die Anrechnung von Kompetenzen und über Fortbildungen die (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten.

Die frühpädagogischen Fortbildungen sind in Deutschland meist nicht aufstiegsrelevant, in anderen europäischen Ländern gibt es Modelle der Verknüpfung von Fortbildung mit Aufstieg und Gehaltserhöhungen (vgl. Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010, S. 498). Es gibt in diesem Bereich wenig Qualitätsstandards für Fortbildungen (vgl. von Hippel & Grimm, 2010). Das WIFF-Projekt (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, www.weiterbildungsinitiative.de) hat daher zum Ziel, die Vernetzung und Modularisierung sowie die Qualitätsentwicklung der Aus- und Fortbildung zu untersuchen und zu unterstützen. Ebenso wie in der Frühpädagogik ist auch in der Weiterbildung die Wertigkeit der unterschiedlichen Zertifikate, Bescheinigungen und Abschlüsse nicht transparent und bislang nicht in einen Qualifikationsrahmen eingebunden (vgl. Kraft et al., 2009).

Zusammenfassend wird in allen drei pädagogischen Bereichen eine stärkere Einbettung von Aus- und Fortbildung in ein Rahmenkonzept gefordert sowie damit verbunden eine größere Transparenz der Angebote. Wenn die Fortbildungsangebote in einem Rahmenkonzept verortet werden könnten, würde dies die Transparenz fördern. In Datenbanken für Fortbildungsangebote könnten dann beispielsweise auch nur diejenigen Angebote aufgenommen werden, die gewisse Qualitätskriterien erfüllen (im Moment können die Anbieter meist ohne Qualitätskontrolle ihre Angebote einstellen). Flankierend könnte Fortbildungsberatung angeboten werden.

4. Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige

Die Angebotsseite zu betrachten, heißt Anbieter, Themen, Formate und angesprochene Zielgruppen zu analysieren. Mit Programmanalysen (vgl. Nolda, 2010) können Anbieter und ihre Fortbildungsprogramme untersucht werden, um Themen(entwicklungen), -trends, -lücken, Formate und anvisierte Zielgruppen nachzuzeichnen. Dies wird jedoch bislang kaum systematisch verfolgt. Hier könnten verstärkt Datenbanken, die Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige listen, ausgewertet werden (so z.B. die trägerübergreifende Fortbildungsdatenbank für frühpädagogische Fachkräfte des Staatsinstituts für Frühpädagogik; Suchmaschine für Lehrerfortbildung in NRW; QUALIDAT für WeiterbildnerInnen).

4.1 Anbieter für Fortbildung, Themen und Zielgruppen

Für alle drei Bereiche ist eine wachsende Heterogenität der Anbieter festzustellen. So ist das intransparente System von Fortbildung für frühpädagogische Fachkräfte durch das Vorhandensein verschiedener Anbieter geprägt (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 187). Zu den Anbietern zählen insbesondere staatliche, kirchliche und private Anbieter sowie freie Trainer.

Im Schulbereich bieten staatliche Institute für Lehrerfortbildung, den Hochschulen angegliederte Institute, Institute der Kirchen, Stiftungen und größeren Städte Fortbildungen an (vgl. Kolbeck, 1991), mittlerweile auch verstärkt private Institutionen (vgl. Altrichter, 2010). International wie auch in Deutschland verändert sich die Lehrerfortbildung von einem angebots- zu einem nachfrageorientierten Modell, was zur Entwicklung eines deregulierten Marktes führt (vgl. OECD, 2006) und zu einem größeren finanziellen Eigenanteil der LehrerInnen (vgl. Hildebrandt, 2008).

In der Weiterbildung sind insbesondere die Volkshochschulen und Volkshochschulverbände, kirchliche, gewerkschaftliche und private Institutionen sowie wirtschaftsnahe Einrichtungen und Verbände (IHK, Bildungswerke der Wirtschaft) Fortbildungsanbieter (vgl. Kraft et al., 2009, S. 43). Die Anbieter- und Angebotsstruktur ist heterogen, was die Orientierung für die Adressaten schwierig macht. Gleichzeitig sind die Angebote eines Anbieters jedoch meist klar strukturiert (ebd.). Es gibt kaum trägerübergreifende,

sondern hauptsächlich trügerspezifische Fortbildungskonzepte (z.B. bei den Volkshochschulen, kirchlichen Einrichtungen sowie Train-the-trainer-Konzepte im beruflich-betrieblichen Bereich) (vgl. Schrader, 2010a).

Darüber hinaus gibt es innerhalb der EU-Bildungsprogramme geförderte Fortbildungen im europäischen Ausland (Comenius im Schulbereich, Grundtvig für die allgemeine Erwachsenenbildung) (vgl. Hascher & Weyringer, 2010).

Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige umfassen pädagogisch-didaktische Themen, bei den lehrenden Berufen auch Fachdidaktik und die jeweiligen fachlichen Inhalte. Darüber hinaus gewinnen Angebote zum Management (vgl. Punkt 2.2), zu Organisations- und Beratungswissen und zu Sozialkompetenzen an Bedeutung. Programmanalysen, die detaillierte Auskunft über die Themenstrukturen in den einzelnen Bereichen geben könnten, fehlen bislang. Wichtige Themen in der frühpädagogischen Fortbildung sind aktuell „Kinder unter 3“ und „Altersmischung“ (vgl. Klein, 2010).² Die Themen der Lehrerfortbildung sind breit gestreut. In der Weiterbildung richten sich die meisten Fortbildungsangebote an das lehrende Personal, für die planend-disponierenden Mitarbeiter gibt es verschiedene Selbststudienmaterialien (vgl. Schrader, 2010a), sie verfügen auch eher über einen pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Hochschulabschluss als DozentInnen. Die meisten Fortbildungsangebote für WeiterbildnerInnen (insbesondere DozentInnen) finden sich in den Bereichen Fremdsprachendidaktik, Gesundheitsbildung, Didaktik/Methodik, Kommunikation und kulturelle Bildungsarbeit (vgl. Kraft et al., 2009, S. 38). Dabei überwiegen allgemeindidaktische über fachdidaktischen und fachlichen Angeboten (außer im Fremdsprachenlernen) (vgl. Schrader, 2010a). Für das Personal in der allgemeinen Weiterbildung wird eine erziehungswissenschaftlich, didaktisch-methodische Kompetenzentwicklung angestrebt, in Fortbildungen für Trainer in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung finden sich mehr psychologische und therapienahe Themen. Die empirische Lehr-Lernforschung ist in den Angeboten kaum präsent. Der Fokus scheint darüber hinaus insofern auf Methodik und Didaktik zu liegen, dass Fragen „wie wird gelernt?“ und „wie wird dabei miteinander umgegangen?“ im Vordergrund stehen, weniger die Fragen nach den Inhalten und dem Transfer oder Ertrag des Gelernten. Dies zeigt sich auch an den für Fortbildungsangebote kaum vorhandenen Evaluationsergebnissen jenseits von Zufriedenheitsevaluationen (vgl. Schrader, 2010a) (vgl. Punkt 6).

Als Zielgruppen für Fortbildung kommen verstärkt Leitungskräfte in pädagogisch-sozialen Berufen in den Blick (vgl. Thiel, 1998), wie z.B. Schulleitungen (vgl. Hildebrandt, 2008). Auch im frühpädagogischen Bereich ist eine Zunahme von Angeboten für Führungskräfte und Managementpositionen zu verzeichnen, da auf ein gutes Management der frühkindlichen Institutionen ein stärkeres Augenmerk gelegt wird (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 498).

2 In der Fortbildung für in der sozialen Arbeit Tätige finden sich therapienahe Themen sowie zunehmend mehr Angebote zu sozialraumbezogenen, betriebswirtschaftlichen und evaluationsbezogenen Themen (vgl. Thole, 2005b).

4.2 *Reflektion als ein Ziel von Fortbildungsangeboten*

Ein übergeordnetes Ziel von Fortbildungsangeboten ist die Förderung von Reflektion. Möglichkeiten der Reflektion finden sich neben den (non-)formal organisierten Fortbildungen auch in Supervisionsangeboten, als eine begleitete Form der Reflektion und Beratung beruflicher Erfahrungen. Um vom professionellen Wissen zum Können und Handeln zu gelangen, sind Analyse und Reflektion notwendig. Wissenschaftliches Wissen ist für das Fallverstehen notwendig, muss aber ergänzt werden durch Erfahrungswissen und „hermeneutische Sensibilität“ (Kurtz, 1998, S. 110). Professionelle müssen Entscheidungen treffen, „womit der Weg vom Wissen zum Können als ein reflexiv korrespondierender Umgang von Erklären und Entscheiden durch Begründen beschrieben werden kann.“ (S. 112).

Fallbasierte Fortbildungskonzepte können konzeptionelles Wissen und berufliche Erfahrung verknüpfen, sie sollen eine professionelle Denkweise fördern und sowohl Theorieverwendung als auch Perspektivenübernahme ermöglichen (vgl. Schrader, 2010b). Es handelt sich um vom akuten Handlungsdruck entlastete Analysesituation (vgl. Goeze & Hartz, 2010). Videobasierte Interaktionsfälle aus der Erwachsenenbildung, angereichert um Hintergrundinformationen und theoretische Wissensbestände in einer Lernumgebung, sollen beispielsweise die Kompetenz der WeiterbildnerInnen fördern, Lehr-Lernsituationen zu diagnostizieren, um daraufhin begründet Entscheidungen über die Gestaltung der Lernprozesse treffen zu können (vgl. Schrader, 2010a).

In den verschiedenen pädagogischen Kontexten wird die Arbeit mit Fällen als adäquate Methode zur Förderung der Wahrnehmungs-, Deutungs-, Diagnose- und Reflektionskompetenz gesehen, jedoch noch nicht umfassend in Aus- und Fortbildung eingesetzt³ (vgl. Combe, 2001; zu einem Überblick über Implementierungen; Goeze & Hartz, 2010). Dabei stößt die Arbeit mit Fällen auf große Akzeptanz der pädagogisch Tätigen, da es ihrem Wunsch nach praxisbezogenen Fortbildungen nahe kommt und gleichzeitig hier wissenschaftliches Wissen zur Deutung und Interpretation eingebracht werden kann.

Reflektion ist damit aber auch zu einem „Tool“ für die individuelle Professionalisierung geworden, wird in Checklisten zusammengefasst und zum Gegenstand von Assessments und Evaluationen – womit sich die ursprüngliche Intention der Veränderung von Praxis auflöst (vgl. Bradbury, Frost, Kilminster & Zukas, 2010). Reflektion gerät dann in Gefahr nur auf die individualisierende Reflektion (individuelle Handlungen und Haltungen) abzuheben und die strukturelle Reflektion (über Kontexte, Machtbeziehungen) zu vernachlässigen (vgl. Bradbury, Frost, Kilminster & Zukas, 2010). Dies lässt sich mit dem Konzept von Antinomien und Widerspruchskonstellationen zusammendiskutieren: es genügt nicht, nur über die individuelle Gestaltung von professionellen Antinomien zu reflektieren, sondern es muss auch über ihre Einbettung in gesellschaftlich-strukturelle Widerspruchskonstellationen nachgedacht werden. Die Förderung des reflektierten Umgangs mit Antinomien lässt sich gut mit Fällen realisieren, da sich die

3 Ähnlich sieht es in der sozialpädagogischen Aus- und Fortbildung aus (vgl. Thole, 2005b).

Antinomien im Fall situativ entfalten, es keine Rezepte zum Handeln gibt und die Fallbearbeitung viele verschiedene Wege aufzeigt, wie man handeln kann. Dabei wird die Fallarbeit in der Literatur nur zum Teil aus den professionellen Antinomien heraus begründet (kein Bezug darauf z.B. in Schrader, 2010a).

5. Nachfrageseite: Fortbildungsverhalten

Das Fortbildungsverhalten zu untersuchen umfasst insbesondere die Analyse der Fortbildungsbeteiligung, von Fortbildungsbarrieren, -motiven und -interessen.

5.1 Bedingungsfaktoren für die Fortbildungsteilnahme

Das Fortbildungsverhalten wird von Aspekten der Mikroebene (individuelle und soziale Voraussetzungen), von der Mesoebene (institutionelle Voraussetzungen) und der Makroebene (gesellschaftliche Rahmenbedingungen) beeinflusst (vgl. Brüning, 2002).⁴ Es lassen sich strukturelle und individuelle Bedingungen unterscheiden, die die Nachfrage nach Fortbildung verpflichten und anregen sowie durch Ressourcen ermöglichen können (vgl. Krainer & Posch, 2010). *Strukturelle Voraussetzungen*, die eine Fortbildungsteilnahme veranlassen können, sind rechtliche Verpflichtungen, institutionsinterne Vereinbarungen und Kulturen/Selbstverständlichkeiten. So wird z.B. in der Weiterbildung in einigen Weiterbildungsgesetzen die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen vorausgesetzt, um öffentliche Zuschüsse zu erhalten. Diese setzen wiederum den Nachweis kontinuierlicher Personalentwicklung voraus. Oder die Gesetze enthalten bereits direkt Anforderungen an die Qualifikation(sentwicklung) des pädagogischen Personals. Einen großen Einfluss auf die Fortbildungsbereitschaft scheint auch die Fortbildungskultur der jeweiligen Einrichtung zu sein (z.B. Schulleitung und ihr motivierender, koordinierender und integrierender Einfluss auf das Weiterlernen der Kollegen vgl. Hildebrandt, 2008; Einfluss der Fachbereichsleiter für die Fortbildung von DozentInnen in der Erwachsenenbildung vgl. von Hippel & Tippelt, 2009).

Strukturelle Ressourcen können finanzielle und zeitliche Ressourcen sein, die zur Verfügung gestellt werden. Wenn sie nicht vorhanden sind, können dies Fortbildungsbarrieren sein. So nennen LehrerInnen als Fortbildungsbarrieren Überlastung, mangelnde Zeit (vgl. Hildebrandt, 2008), mangelnde Passung des Angebots, Überschneidung mit dem Stundenplan, familiäre Gründe, weniger finanzielle Gründe (vgl. Krainer & Posch, 2010). Die mangelnde Passung des Fortbildungsangebots unterstreicht die Wichtigkeit der Erhebung der Interessen der Adressaten. Strukturelle Barrieren in der Er-

4 Eine andere Differenzierung ist die in dispositionale (Einstellungen und Erfahrungen), situationale (bezogen auf die Lebens- und Arbeitssituation des Lernenden) und institutionelle (bezogen auf die Angebotsstruktur) Merkmale, die eine Fortbildungsteilnahme fördern oder behindern können (vgl. Cross, 1981).

wachsenenbildung liegen darin, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung häufig nicht in professionelle Gemeinschaften eingebunden sind, was eine kollegiale, fallbasierte Unterrichtsberatung erschwert (vgl. Schrader, 2010a). Als Barrieren für sie an Fortbildung teilzunehmen sind insbesondere mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen zu nennen, da die Fortbildungsteilnahme in Konkurrenz zur eigenen Kursleitertätigkeit steht (vgl. von Hippel & Tippelt, 2009). ErzieherInnen sehen bei sich einen hohen Fortbildungsbedarf und zeichnen sich durch eine hohe Weiterbildungsbereitschaft aus (vgl. GEW, 2007; auch Klein, 2010). Die frühpädagogischen Fachkräfte fallen dadurch auf, dass sie oftmals selbst ihre Fortbildungen finanzieren und diese meist auch außerhalb der Arbeitszeit absolvieren (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 187) – also weniger strukturelle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Gleichzeitig wird bei Betrachtung des Fortbildungsverhaltens – ähnlich wie aus der Weiterbildungsbeteiligungsforschung bekannt (vgl. von Rosenblatt & Bilger, 2008) – deutlich, dass die niedrig qualifizierten frühpädagogischen Fachkräfte weniger Partizipationschancen haben (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 497).

Individuelle Voraussetzungen, die zur Fortbildung anregen können, sind Werthaltungen und Motive in Bezug auf Fortbildung(en). Aus der Weiterbildungsforschung ist bekannt, dass Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen Regulative des Weiterbildungsverhaltens darstellen (vgl. Reich-Claassen, 2010) – dies in Bezug auf das Fortbildungsverhalten zu untersuchen stellt ein Desiderat dar. *Individuelle Ressourcen* können beispielsweise positive Fortbildungserfahrungen sein, durch die man zu mehr beruflicher Souveränität gelangt ist. D.h. sowohl strukturelle als auch individuelle Voraussetzungen sind für die Fortbildungsteilnahme relevant und müssen empirisch untersucht werden.

5.2 Vergleichende Ergebnisse zu Fortbildungsverhalten und -einstellungen

Im Schulbereich gibt es kaum Studien zu Bedingungsfaktoren der Fortbildungsteilnahme ebenso wenig zum Ausmaß der Fortbildungsteilnahme (vgl. Krainer & Posch, 2010). Auch im Elementarbereich und der Weiterbildung gibt es keine repräsentativen Daten hierzu.

Nach einer Auswertung der BiBB/BAuA⁵-Erwerbstätigen-Befragung (vgl. Iller, 2009) haben ca. 90% der ErzieherInnen und GymnasiallehrerInnen in den letzten zwei Jahren Kursen und Lehrgängen teilgenommen, 75% der WeiterbildnerInnen. Dafür ist bei den WeiterbildnerInnen Training on the Job (51%) stärker als bei GymnasiallehrerInnen (47%) und ErzieherInnen (39%) üblich.

Es gibt einige Studien zu Fortbildungsverhalten, -interessen, -motiven und -barrieren der pädagogisch Tätigen (vgl. zu Fortbildung von WeiterbildnerInnen Gieseke, 2007; von Hippel & Tippelt, 2010). In der vergleichenden pädagogischen Professions-

5 Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA), repräsentative Erhebung bei in Deutschland lebenden, deutschsprachigen Erwachsenen im Erwerbsalter (2006)

forschung ist insbesondere das Projekt PAELL (Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens, 2009-2011, Leitung: Dieter Nittel & Rudolf Tippelt, siehe auch Beitrag in diesem Band) zu nennen. Aus den bereits vorliegenden quantitativen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass das Item „LLL ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam“ die höchste Zustimmung bei ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen erfährt, mithin bei den beiden Gruppen, die über den Lebenslauf betrachtet, das Lebenslange Lernen der AdressatInnen in gewisser Weise rahmen. ErzieherInnen und Grundschullehrkräfte fühlen sich auch am meisten verantwortlich für die Gestaltung des lebenslangen Lernens ihrer Adressaten. Bezogen auf ihre eigene Fortbildung sehen es ErzieherInnen, Realschul- und BerufsschullehrerInnen und WeiterbildnerInnen als notwendig an, sich fortzubilden, um im Beruf erfolgreich zu sein (höhere Zustimmung z.B. als GymnasiallehrerInnen zum Item „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“). Die Studie untermauert die Ergebnisse früherer Studien, die auf die hohe Fortbildungsbereitschaft der ErzieherInnen hinweisen. Auch hier sind es die ErzieherInnen, die eine hohe Fortbildungsbereitschaft aufweisen. Sie haben im Vergleich zu den anderen pädagogischen Berufsgruppen die höchsten Werte beim Item „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“.

Als Fortbildungs-Barrieren nennen ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen weniger häufig, dass berufliche Verpflichtungen keine Zeit für Weiterbildung lassen (deutlich höhere Zustimmung bei Grund-, Berufsschul- und GymnasiallehrerInnen).

ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen haben ganz offensichtlich eher positive Erfahrungen mit Fortbildungen gemacht (die als individuelle Ressourcen gesehen werden können), so ist ihre Zustimmung zum Item „Früher besuchte Weiterbildungen haben mir zu wenig gebracht“ signifikant geringer als die Zustimmung von Lehrkräften der verschiedenen Schularten. Sie geben auch eher an (mit Grund- und HauptschullehrerInnen), durch Weiterbildung „nette Menschen kennen“ gelernt zu haben (weniger: Berufsschul- und GymnasiallehrerInnen), was die Wichtigkeit des kollegialen Austausch und einer konstruktiven Fortbildungsatmosphäre betont.

5.3 Adressaten- und Teilnehmerorientierung

Von Fortbildung erwarten die pädagogischen Fachkräfte oftmals hauptsächlich praxisbezogene Inhalte und handlungsorientierte Strategien. Wie auch theoriebezogene Lerninhalte – die für die Professionalisierung notwendig sind – integriert werden können, stellt hohe Anforderungen an die jeweiligen DozentInnen. Die Ansprüche an Fortbildungen sind gestiegen (TeilnehmerInnen sind lerngewohnt und u.U. hochschulsozialisiert) (vgl. Thiel, 1998).

In Hinblick auf die Förderung der Kompetenzentwicklung und Fortbildung des pädagogischen Personals ist es zentral, die Interessen der betroffenen Akteure zu berücksichtigen und sie vorher empirisch zu erheben. Für die praktische Umsetzung von Fortbildungsangeboten, die den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechen, ist es ebenso unerlässlich, Motive und Barrieren der pädagogisch Tätigen zu beleuchten. Darü-

ber hinaus sollte an ihren Lernvoraussetzungen und Erfahrungen angeknüpft werden. Als Lernvoraussetzungen können die soziale und berufliche Lage der pädagogisch Tätigen sowie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen werden (vgl. Schrader, 2010a). Viele Fortbildungsprogramme – z.B. im frühpädagogischen Bereich – differenzieren jedoch nicht nach beruflicher Vorbildung oder vorhandenen Erfahrungen (vgl. Klein, 2010, S. 56). Aufgrund der Heterogenität der grundständigen Ausbildungen im Elementarbereich und in der Weiterbildung, ist es mithin eine Herausforderung für die Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte an heterogenen Ausbildungsprofilen anzusetzen. Für die Fortbildung der pädagogisch Tätigen könnten daher stärker als bisher die entsprechenden Ansätze aus der Erwachsenenbildungstheorie und -forschung (wie Teilnehmer- und Adressatenorientierung, Anschlusslernen, vgl. Tietgens, 1992) rezipiert werden.

6. Wirkungen von Fortbildung

Die empirische Untersuchung der Wirksamkeit von Fortbildung – der Transfer in den Berufsalltag – ist anspruchsvoll und komplex, da neben der Fortbildung auch Merkmale der Teilnehmenden und des beruflichen Umfelds eine Rolle spielen (vgl. Lipowsky, 2010). Im frühpädagogischen Bereich gibt es bislang keine umfassenden Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen. Die Lehrer- und Unterrichtsforschung zeigt, dass komplexe, nicht nur lineare unidirektionale Zusammenhänge zwischen „Lehrerwissen, Lehrerhandeln und dem Schulerfolg der Schüler/innen“ bestehen (Lipowsky, 2010, S. 52). Korrelationen zwischen Schülerleistungen und beruflicher Fortbildung sind nicht unbedingt ein Kausalzusammenhang (vgl. auch Kraler, 2008), insbesondere wenn es sich um freiwillige Fortbildung handelte. Motivierte LehrerInnen kümmern sich mehr um ihre berufliche Fortbildung und weisen zumeist auch bessere Schülerleistungen auf (vgl. OECD, 2006). Wirkungen von Fortbildung lassen sich auf den klassischen Evaluations Ebenen von Zufriedenheit, Lernerfolg (Kognitionen), Transfer (Handeln) und institutionellen Wirkungen untersuchen (vgl. Kirkpatrick, 2000) sowie zusätzlich an den Wirkungen auf die Personen, mit denen die pädagogischen Akteure arbeiten (also z.B. Kindergartenkinder, SchülerInnen, Erwachsene).

Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen sind optimistischer als diejenigen zur Grundausbildung von LehrerInnen (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010). LehrerInnen sind dann mit Fortbildungen zufrieden, wenn sie deutlich an die Praxis anschließen, Gelegenheit zum Austausch mit KollegInnen bieten und der/die Dozentin kompetent ist (vgl. Lipowsky, 2010). Beim Lernerfolg, u.a. der Erweiterung der Lehrerkognitionen, zeigen Studien, dass beispielsweise das fachdidaktische und fachliche Wissen im Fach Mathematik sehr relevant für den Schulerfolg der SchülerInnen ist (ebd.). In der Lehrerforschung wird zwar auf die Bedeutung verwiesen, an den Lernbedürfnissen der LehrerInnen anzuknüpfen – in der Erwachsenenbildung Adressaten- und Teilnehmerorientierung genannt (s.a. Punkt 5.3) – gleichzeitig wird aber auch betont, dass sich die „Lernbedürfnisse der Lehrer/innen (...) immer an der Förderung der Schüler/innen und nicht an ihren eigenen Vorlieben oder inhaltlichen Präferenzen zu orien-

tieren haben.“ (Lipowsky, 2010, S. 56). Vielleicht wird aus diesem Grund auch den Fortbildungsmotiven und -interessen der LehrerInnen geringere Forschungsbeachtung zuteil – hierzu gibt es wenige Studien (vgl. Krainer & Posch, 2010). Sie zeigen auf, dass Fortbildungen der Erfüllung subjektiver Bedürfnisse, der Stärkung individueller Bewältigungsstrategien und dem persönlichen Kompetenzzugewinn dienen – was zu einem Spannungsfeld führt, da diese subjektiven Motive normativ nicht im Fokus stehen, sondern auf die Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht gezielt wird (vgl. Hascher & Weyringer, 2010). Studien zum Transfer konnten zeigen, dass Fortbildungen zu Veränderungen der Unterrichtspraxis führen und dass sie nachweisbare Effekte auf Schülerkompetenzen haben können (vgl. Krainer & Posch, 2010).

Als Ziele der Fortbildung von WeiterbildnerInnen wird die Förderung der Qualität der Angebote benannt und ihre Kompetenz wird als zentral für das Erreichen von Zielgruppen angesehen (vgl. von Hippel & Tippelt, 2009). In der Weiterbildung gibt es deutlich weniger Studien zur Wirksamkeit von Fortbildung für WeiterbildnerInnen, aktuell untersuchen Digel, Schrader und Hartz (2010) die Wirkung von fallorientierter Fortbildung, sie konnten durch Fallarbeit die Verbesserung von Fallanalysen und der Diagnosekompetenz empirisch feststellen. Gänzlich unüblich und nicht diskutiert ist die Konfrontation der WeiterbildnerInnen mit den Lernerleistungen. Wobei in der Erwachsenenbildung dabei die Gefahr bestünde, die Wirkungen von Weiterbildungen nur auf Lernleistungen zu reduzieren. Spannend wäre jedoch die Förderung der Perspektivenübernahme (wie bei Schrader, 2010a) durch ein Kennenlernen der Perspektiven der Lerner auf die eigene Veranstaltung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Bezug auf Lernerfolg und Transfer wirksame Fortbildungen eher zeitintensiv sind, Reflektion und Handlungspraxis einschließen, fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen fördern, mit Leistungsdaten von Schülern konfrontieren bzw. die Perspektivenübernahme fördern, Vernetzung und Austausch zwischen den Teilnehmenden ermöglichen sowie die Einbettung in den sozialen Kontext der Institutionen berücksichtigen (vgl. auch Krainer & Posch, 2010). Wirkungen können Fortbildungen dann am besten entfalten, wenn die beruflichen Fortbildungsmaßnahmen verbunden sind mit den Tätigkeiten der Teilnehmenden und mit den Zielsetzungen der Institution, in der sie arbeiten (vgl. OECD, 2006).

7. Ausblick: Mögliche Implikationen für Praxis und Forschung

Aus den oben vorgestellten Ergebnissen und Diskussionspunkten lassen sich mögliche Implikationen für Forschung und Praxis ableiten. Zur besseren Vernetzung und Förderung der Kooperation – mit dem Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens der Zielgruppen – könnten für einzelne übergreifende Themen auch gemeinsame Fortbildungen für verschiedene pädagogische Bereiche gestaltet werden, um das Gemeinsame und die Verschiedenheit deutlich zu machen⁶. Es kann angenommen werden, dass Kooperatio-

6 auch könnte mehr schultypenübergreifende Fortbildung angeboten werden (vgl. Krainer & Posch, 2010), bislang gibt es so gut wie keine bereichsübergreifenden Fortbildungen.

nen besser funktionieren, wenn die Vorstellungen über die anderen pädagogischen Akteure mit der Realität abgeglichen werden können (vgl. Projekt PAELL). Fortbildungen können so auch als „Kooperationsmedium“ (Thimm, 2008) fungieren, wenn zum Beispiel zur Ganztagsarbeit LehrerInnen, ErzieherInnen und MitarbeiterInnen der Jugendhilfe gemeinsam an Fortbildungen teilnehmen. Von verbesserten Kooperationsstrukturen und gemeinsam geplanten Angeboten kann wiederum die Zielgruppe (hier Kinder und Jugendliche) profitieren (vgl. Thimm, 2008).

Zur Förderung der Fortbildungsbereitschaft müsste über Anreize und die Bereitstellung von Ressourcen zur Förderung der kontinuierlichen beruflichen Entwicklung nachgedacht werden. Sowohl die Rahmenbedingungen (s.a. Fortbildungskultur) als auch die Rückbindung in die Institution können gestaltet werden. Herausforderung für die Praxis ist auch, den Transfer der Fortbildungsinhalte in den Berufsalltag zu unterstützen, z.B. durch Nachbegleitung, Austausch mit Kollegen, Förderung durch Vorgesetzte und Einbindung in die organisationalen Prozesse (vgl. Lipowsky, 2010). In allen pädagogischen Bereichen sollten Aus- und Fortbildung als zusammenhängende Qualifizierungsperspektiven gesehen werden. Gefordert werden Rahmenmodelle, die Kompetenzanforderungen/-profile enthalten, auch um verschiedene Fortbildungen auf einander abstimmen und bewerten zu können (vgl. OECD, 2006), und der Orientierung für die pädagogischen Akteure dienen können.

Von Praxis als auch Forschung stärker in den Blick genommen werden sollten die FortbildnerInnen selbst und ihre Kompetenzen. So verfügen die StudienleiterInnen in der Lehrerfortbildung oftmals nicht über didaktisch-methodische Kompetenzen im Umgang mit Erwachsenen (vgl. Kolbeck, 1991). Zwar wird der/die DozentIn als zentrales Qualitätskriterium immer wieder von AdressatInnen und Teilnehmenden benannt (vgl. von Hippel et al., 2008), es liegen jedoch kaum empirische Untersuchungen über ihre Wirkung auf Lernerfolg und Transfer vor (vgl. Lipowsky, 2010).

Als Forschungsdesiderate kann die Untersuchung des Fortbildungsverhaltens in allen pädagogischen Bereichen benannt werden. Es gibt kaum belastbare empirische Daten zur Fortbildungsbeteiligung. Spannend wäre hier auch der Vergleich zwischen den unterschiedlichen Bereichen. Darüber hinaus fehlen insbesondere im Elementar- und Schulbereich Untersuchungen zu den Motiven, Barrieren und Fortbildungsintressen der pädagogischen Akteure. In der Weiterbildung und im Elementarbereich sollte mehr Wirkungsforschung unternommen werden.

Literatur

- ALPINE (2008). *Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues*. Financed by the European Commission. Zoetermeer.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17-34). Münster: Waxmann Verlag.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003). In BMBF (Hrsg.), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin: BMBF.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter. In Ders. (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I* (S. 137-152). Wiesbaden: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Hrsg.) (2010). *Beyond Reflective Practice. New approaches to professional lifelong learning*. London: Routledge.
- Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung* (S. 7-117). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Combe, A. (2001). Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangsdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19-32). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewe, B. (1998). Zur Relevanz professionstheoretischer Interpretationen betriebspädagogischen Handelns: Betriebliche Handlungsstrukturen und pädagogische Handlungsstrategien. In S. Peters (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik* (S. 67-82). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Digel, S., Schrader, J., & Hartz, S. (2010). Akzeptanz und Wirkung mediengestützter Fallarbeit – Die Bedeutung von Vorwissen und Vorerfahrung von Lehrpersonen. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 233-262). Bielefeld: wbv.
- Dobischat, R., Fischell, M., & Rosendahl, A. (2010). Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In A. Bolder, G. Reutter, R. Klein & R. Epping (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 163-181). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, D. (2005). *Per Capita Financing in Basic Education in Tajikistan*. Köln. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1129.pdf> [02.02.2009].
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2007). *Kita-Studie: „Wie geht's im Job?“*. Frankfurt: GEW.
- Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 29-47). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Gieseke, W. (2005). Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. *Report*, 28(4), 37-46.
- Goeze, A., & Hartz, S. (2010). Lehrende lernen am Fall: Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 101-124). Bielefeld: wbv.
- Goode, W. J. (1972). Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 157-167). Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Harteis, C., & Prenzel, M. (1998). Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(4), 583-601.

- Hascher, T., & Weyringer, S. (2010). Lernen über die Ländergrenzen hinweg. Funktionen von COMENIUS-Projekten. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 407-421). Münster: Waxmann Verlag.
- Heid, H. (2000). Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Bd. V, S. 22-29). Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2007). Profession. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 576-577). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Henschel, A., & Eylert, A. (2008). „Durchlässigkeit und Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen – Neue Chancen für ErzieherInnen?“. In V. Brinkmann (Hrsg.), *Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft* (S. 105-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrandt, E. (2008). *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hippel, A. von (2010). Finanzierungsmodelle im Bildungsbereich in der internationalen Diskussion. *Bildung und Erziehung*, 63(4), 505-514.
- Hippel, A. von, & Grimm, R. (Hrsg.) (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.
- Hippel, A. von, & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hippel, A. von, Reich, J., & Tippelt, R. (2008). Dozenten sichern Qualität – teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 145-155.
- Iller, C. (2009). Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer. (Hrsg.), *Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung im September 2008 in Berlin* (S. 114-125). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jarvis, P. (2006). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice* (3. Aufl.). Abingdon: Routledge.
- Kirkpatrick, D. (2000). *Evaluating training programs – the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klein, U. (2010). *Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbeck, H. H. (1991). Lehrerfortbildung in Schleswig-Holstein. Rückblick und Perspektiven. In H. G. Homfeld (Hrsg.), *Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung* (S. 69-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kraft, S., Seitter, W., & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: wbv.
- Krainer, K., & Posch, P. (2010). Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 479-495). Münster: Waxmann Verlag.
- Kraler, C. (2008). Lehrerbildung. In T. Coelen & H. U. Otto (2008), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 765-775). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kurtz, T. (1998). Professionen und professionelles Handeln. Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz. In S. Peters (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik* (S. 105-122). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann Verlag.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? – Stand und Perspektive der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2005). Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. *Pädagogischer Blick*, 13(2), 69-79.
- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberhuemer, P. (2009a). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union, Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse*.
http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/090831_bmfstfj_fachpersonal_eu27.pdf [30.06.2011].
- Oberhuemer, P. (2009b). Frühpädagogische Ausbildungskonzepte in drei nordischen Ländern, Orientierung für die Weiterentwicklung des Professionsprofils in Deutschland? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 651-665.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 238-249). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an formal-organisierter Erwachsenenbildung*. Münster: lit Verlag.
- Rosenblatt, B. von, & Bilger, F. (2008). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: *Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: wbv.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (Bd. 2, S. 835-864). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrader, J. (2010a). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25-70). Bielefeld: wbv.
- Schrader, J. (2010b). Mediengestützte Fallarbeit. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 71-100). Bielefeld: wbv.
- Schuller, T., & Watson, D. (2009). *Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning. Summary*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (Niace).
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stockfisch, C., Stricker, M., & Meyer, A. (2008). *Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher.“* Düsseldorf.

- Thiel, H.-U. (1998). *Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Thimm, K. (2008). Personelle Kooperation und Fortbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 809-822). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W., & Pothmann, J. (2008). Diplom-Pädagogen und Sozialpädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 776-787). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2005a). Professionalisierung und Studium. In W. Thole, C. Wegener & E.-U. Küster (Hrsg.), *Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen* (S. 195-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2005b). „Wir können uns auch gar keine jugendarbeitsspezifische Ausbildung leisten ...“ Beobachtungen zum Feld der Fort- und Weiterbildung. In W. Thole, C. Wegener & E.-U. Küster (Hrsg.), *Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen* (S. 131-152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206-222.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenendidaktik*. Bad Heilbronn/Obb: Klinkhardt Verlag.
- Ziep, K.-D. (1990). *Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen*. Weinheim: Dt. Studienverlag.

Anschrift der Autorin

PD Dr. Aiga von Hippel, Ludwig-Maximilians-Universität München, Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstr. 13, Raum 3436, 80802 München, Deutschland
E-Mail: vonHippel@lrz.uni-muenchen.de